

Arbeitskreis Grundschule e.V.

Zur Qualität der Leistung. Fünf Thesen zu Evaluation und Rechenschaft der Grundschularbeit. Sonderdruck 1999 und nachgedruckt in Band 105

Schmitt, Rudolf [Hrsg.]: *An der Schwelle zum neuen Jahrtausend. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1999, S. 165-196. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 105)*



Quellenangabe/ Reference:

Arbeitskreis Grundschule e.V.: Zur Qualität der Leistung. Fünf Thesen zu Evaluation und Rechenschaft der Grundschularbeit. Sonderdruck 1999 und nachgedruckt in Band 105 - In: Schmitt, Rudolf [Hrsg.]: *An der Schwelle zum neuen Jahrtausend. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1999, S. 165-196* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-177834 - DOI: 10.25656/01:17783

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-177834>

<https://doi.org/10.25656/01:17783>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zur Qualität der Leistung

5 Thesen zu Evaluation und Rechenschaft der Grundschularbeit

Der Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. – begrüßt, dass die Qualität von Schule und Unterricht wieder mehr öffentliche Aufmerksamkeit findet.

Eltern, Lehrkräfte, Didaktiker, Schulbehörden haben eine hohe Verantwortung für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Diese Verantwortung wird aber oft missverstanden im Sinne einer simplen Kausalität: Erwachsene könnten garantieren, dass die ihnen anvertrauten jungen Menschen bestimmte Dinge lernen und sich zu einer Persönlichkeit mit bestimmten Merkmalen entwickeln. Eine solche Erwartung überschätzt den Einfluss der Pädagogik auf die Entwicklung junger Menschen.

Pädagogisch verantwortliches Handeln ist anders zu definieren. Es hat Kindern und Jugendlichen Erfahrungsmöglichkeiten zu sichern. Es muss Angebote und Herausforderungen für ihre Entwicklung bereitstellen, aber es kann die Wirkung solcher Aufgaben und Situationen nicht determinieren. Ob diese Möglichkeiten von den einzelnen genutzt und wie sie von ihnen erfahren und verarbeitet werden, ist von außen nicht steuerbar.

Rechenschaftsansprüche und Evaluationsmaßnahmen, die diese grundlegenden Bedingungen einer jeden Pädagogik übersehen, sind unrealistisch; sie verstoßen gegen das Menschenbild unserer Verfassung, das auf Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und persönliche Entfaltung angelegt ist.

Der Grundschulverband ist besorgt, dass die notwendige Diskussion über die pädagogische Qualität der Grundschularbeit und ihre Entwicklung belastet wird,

- durch unzutreffende Annahmen über die tatsächliche Situation in den Schulen,
- durch eine Verkürzung der komplexen Wirkungszusammenhänge und
- durch Fehlschlüsse aus den verfügbaren Forschungsbefunden.

Wir halten zunächst fest:

Klagen über einen angeblichen Leistungsverfall gab es zu allen Zeiten und gibt es in allen Ländern. Soweit empirisch überhaupt belegbar, sind die Defizite nicht dramatisch. Die wiederholt behaupteten Negativfolgen

der Grundschulreform der letzten 10-20 Jahre sind nicht nachgewiesen. Auch historisch ist kein genereller Leistungsverfall nachweisbar. Dagegen ist in wichtigen Bereichen sogar eine Zunahme des Bildungsniveaus festzustellen. In einzelnen Untersuchungsbereichen und bei Teilgruppen von Schülerinnen und Schülern gibt es Schwierigkeiten – allerdings wie zu jeder Zeit und wie in jedem anderen sozialen System auch. Soweit es sie denn gibt, wird ihre Bedeutung zudem sehr unterschiedlich eingeschätzt.

Die Probleme bzw. ihre Ursachen liegen nur teilweise im Verantwortungsbereich der Schule. Es ist vor allem im Blick zu behalten, dass Krisen im Beschäftigungssystem nicht von der Schule bewältigt werden können (vgl. u. a. die Entwicklung in Finnland 1990, in Japan 1995, in den ostasiatischen »Tigerstaaten« 1997). Umgekehrt ist das in den 90er Jahren zunehmende wirtschaftliche Wachstum und die abnehmende Arbeitslosigkeit in den USA nicht aus einer verbesserten Schulbildung der Berufstätigen erklärbar.

Angesichts der Lage auf dem Arbeitsmarkt gewinnen verwertbare Qualifikationen an Bedeutung – zumindest im individuellen Verdrängungswettbewerb. Aber auch in der Ökonomie ist die These umstritten, ein insgesamt höheres Niveau spezifischer Leistungen führe zu höherer Beschäftigung. Bildungsansprüche gegenüber Ausbildungsanforderungen zu opfern ist selbst aus ökonomischen Gründen nicht zu rechtfertigen.

Schwächen des Systems in einzelnen Bereichen (z. B. bei der Förderung von Kindern anderer Muttersprache, von besonders begabten oder behinderten Kindern) sind mit Besonnenheit zu untersuchen und Maßnahmen zu ihrer Überwindung in solide vorbereiteten Schritten zu planen. Insbesondere ist die öffentliche Debatte über die Leistungen der Schule und ihrer Schülerinnen und Schüler zu entdramatisieren.

THESE 1:

Die Diskussion über Aufgaben und Leistung der Schule muss sich an den heutigen und künftigen Anforderungen orientieren, statt die Vergangenheit zu verklären.

Nach den vorliegenden Befunden kann nicht von einem »Versagen« der Grundschule gesprochen werden. Es gibt keine Belege für einen »Leistungsverfall«. Es fehlt jedoch generell an verlässlichen Daten zur Einschätzung der Leistungsentwicklung in diesem Jahrhundert. Der Ver-

gleich objektiver Leistungsdaten mit subjektiven Einschätzungen (INGENKAMP 1967) belegt, dass selbst Lehrerinnen und Lehrer (bezogen auf die eigenen Klassen) die Zunahme von fachlichen Leistungen falsch einschätzen und die Vergangenheit idealisieren.

Soweit überhaupt Befunde vorliegen, widerlegen sie (nicht nur in Deutschland) die These von einem generellen »Leistungsverfall« gegenüber früher. Je nach zeitlichem Bezugspunkt (»früher« z. B. = 1900, 1950 oder 1980) und je nach Inhalt der beurteilten Leistung (z. B. Rechtschreiben nach Diktat, Ausdrucksfähigkeit in einer Fremdsprache, 1 x 1 oder Dreisatz) deuten die wenigen verfügbaren Daten auf durchaus unterschiedliche Entwicklungen hin. Insgesamt aber hat das allgemeine Bildungsniveau erheblich zugenommen (vgl. im einzelnen die Nachweise in BRÜGELMANN 1999):

In den aktuellen Vergleichsstudien (IEA, TIMSS, OECD) liegen deutsche Schülerinnen und Schüler von der Grundschule über die Sekundarstufe I bis hin zur Sekundarstufe II international im Mittelfeld. Das gilt für das Lesen (IEA), für Mathematik und für die Naturwissenschaften (TIMSS). Die Grundfähigkeiten von Erwachsenen aller Altersstufen liegen sogar im oberen Bereich (OECD). Manche deuten dies als Bildungskatastrophe oder sehen es gar als Beleg für eine angeblich gescheiterte Reformpolitik an (wäre eine ähnliche Aufregung in Dänemark oder Belgien denkbar?). Wir sollten uns erinnern: In der ersten IEA-Studie (Mathematik) Mitte der 60er Jahre hat die BRD im Vergleich von 12 Industriestaaten (jeweils die oberen 4 % des 13. Jahrgangs) nur den 11. Platz belegt, kurz darauf in der ersten Vergleichsstudie zum naturwissenschaftlichen Unterricht unter 19 Ländern (jeweils die obersten 9 % eines Jahrgangs) den 17. Platz. Aus diesen Jahrgängen stammt auch die Generation derjenigen in Wirtschaft, Wissenschaft und Politik, die einen »Leistungsverfall« in der Schule lauthals beklagt.

Auch bei den Spitzenleistungen gibt es gerade in den Naturwissenschaften keinen Grund zur Klage. Das belegen die Ergebnislisten der sog. »Schüler-Olympiaden« in Biologie, Chemie und Physik. In den letzten Jahren haben deutsche Oberstufen-Schülerinnen und Schüler sowohl in den Einzel- als auch in den Mannschaftswertungen unter jeweils zweibis dreihundert Teilnehmer aus rund 50 Nationen viele erste bis fünfte Plätze errungen.

Zu prüfen sind andererseits Hinweise, dass reproduktive Leistungen im Rechnen und Rechtschreiben in den vergangenen 30 bis 50 Jahren leicht abgenommen haben. Dies betrifft aber nur Teilgruppen von Schülerinnen und Schülern. Das tatsächliche Ausmaß und vor allem die Bedeutung dieser Veränderungen für Beruf und Alltag sind zudem umstritten: Es gibt auch gegenläufige Befunde, die naturgemäß weniger öffentliche Auf-

merksamkeit finden. Insbesondere relativieren Rechtschreibleistungen in selbst verfassten Texten die Befunde aus Diktaten: Am Ende der Grundschulzeit schreiben die Kinder nach verschiedenen Untersuchungen im Mittel mehr als 90 % der Wörter richtig. Damit stellt sich die Frage, welche Aussagekraft für die Anforderungen im Berufs- und Lebensalltag Messverfahren haben, die sich auf einzelne Rechtschreib- und Rechenleistungen konzentrieren.

Für das Lesen wird in Deutschland (und in den Industrienationen generell) ein Zuwachs des Literalitätsniveaus festgestellt (»International Adult Literacy Study«, s. OECD 1997). Entgegen allen Vorurteilen lesen jüngere Menschen in der Regel mehr und besser als ihre Eltern und Großeltern (und als diese in ihrer Jugend gelesen haben). Heutige »Analphabeten« sind nicht vergleichbar mit denjenigen, die um 1900 nicht einmal mit ihrem Namen unterschreiben konnten. In den Medien genannte Zahlen von einer Million oder sogar drei Millionen schriftunkundiger Erwachsener beziehen sich auf ein heute wesentlich höheres Niveau der Lese- und Schreibfähigkeit. Ein früher als ausreichend angesehenes Können würde den heute deutlich höheren Anforderungen an Schriftsprache nicht mehr gerecht werden. Plausibel ist nicht eine Rückkehr zu den beschränkten Lernzielen und Übungsformen herkömmlichen Unterrichts, sondern eher der Ausbau anspruchsvoller Arbeitsformen, um den gewachsenen und weiter wachsenden Anforderungen gerecht werden zu können.

Der Anteil höherer Bildungsabschlüsse hat seit dem Beginn des Jahrhunderts erheblich zugenommen. Ein Qualitätsverlust dieser Abschlüsse ist bis in die 60er Jahre trotzdem nicht nachweisbar und für die Zeit danach bisher nicht untersucht. Für Fremdsprachenkenntnisse und sogar für das Spielen eines Musikinstruments konnten im Gegenteil erhebliche Zuwächse nachgewiesen werden – seit dem ersten Weltkrieg bis in die 70er Jahre hinein für die Jahrgänge insgesamt, aber auch innerhalb der einzelnen Schularten.

Das Niveau der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, wie sie in Intelligenztests gemessen werden, hat in derselben Zeit geradezu dramatisch zugenommen. Dieser Zuwachs zeigt sich weniger im Faktenwissen als vielmehr in Fähigkeiten zur Regelbildung und zum Perspektivenwechsel (NEISSER 1998). Auch dies spricht gegen die Behauptung einer »Leistungserosion durch Bildungsexpansion«. Beispielsweise entspricht eine durchschnittliche Leistung in einem Intelligenztest der 50er Jahre (= Prozentrang 50) heute den unteren 5 % einer Altersgruppe.

Von einem allgemeinen »Leistungsverfall« kann folglich keine Rede sein. Die verbreiteten Kurzschlüsse übersehen vor allem:

Dieselben Kriterien (z. B. »Lese- und Schreibfähigkeit«) bedeuteten zu verschiedenen Zeiten ganz Unterschiedliches.

Umfang und Niveau des Grundschulcurriculums haben insgesamt erheblich zugenommen (Themen im Sachunterricht; Fremdsprachen in der Grundschule; freies Schreiben von Anfang an).

Die Populationen in den einzelnen Schulformen setzen sich heute ganz anders zusammen als früher (z. B. Integration von Verhaltensauffälligen, Behinderten und Kindern anderer Muttersprache in der Grundschule; andere Verteilung der Leistungsgruppen auf Gymnasium, Real- und Hauptschule in der Sekundarstufe).

Gesellschaftliche Anforderungen, aber auch das Bildungsniveau sind erheblich gestiegen. Soweit Leistungen spezifischen Anforderungen nicht genügen, beschränken sich die Probleme auf einzelne Leistungsbereiche bzw. Gruppen von Schülerinnen und Schülern. Diese sind gezielt zu erkunden und anzugehen. Die Rede vom generellen »Leistungsverfall« führt in die Irre.

THESE 2:

Die oft wenig fundierte Kritik an den Reformen der Grundschule ist zu versachlichen und zu korrigieren.

Soweit es Probleme in einzelnen Bereichen gibt, lassen sie sich nicht bestimmten Unterrichtskonzepten oder Unterrichtsformen zurechnen. Insbesondere reformpädagogische Ansätze einer »Öffnung von Unterricht« sind mit 5 bis allenfalls 15 Jahren noch nicht lange genug wirksam, mit einer Umsetzung in 5 % bis höchstens 20 % der Klassen zu wenig verbreitet und nach den vorliegenden Vergleichsuntersuchungen zudem nicht weniger erfolgreich als klein- und gleichschrittige Lehrgänge, so dass sie für Unterschiede oder Veränderungen des Leistungsniveaus nicht primär verantwortlich sein können (vgl. die Zusammenfassung der angelsächsischen Metaanalysen und der wenigen deutschen Untersuchungen im »Jahrbuch Grundschule« 1998, 8 ff.). Probleme bei der Umsetzung dieses Ansatzes dürfen zwar nicht übersehen werden, aber sie können nicht für eine Erklärung von Veränderungen in der Breite herangezogen werden.

Auch werden die wenigen empirischen Befunde häufig überinterpretiert. Ein Beispiel:

Als aktueller Beleg für eine Kritik an der deutschen Grundschulreform wird immer wieder die SCHOLASTIC-Studie von WEINERT/HELMKE zitiert (vgl. Schlagzeilen in der Presse wie »Neue Studie des Max-Planck-Instituts widerlegt Reformpädagogik«, NÖH 1997). Deren Befunde tragen diese Kritik aber nicht.

Die Untersuchung war nicht auf einen Vergleich von offenem Unterricht und direkter Unterweisung hin angelegt, entsprechend sind die Klassen nicht unter dieser Fragestellung ausgesucht (bzw. nicht im Nachhinein als deren Repräsentanten identifizierbar), und die methodischen Verfahren sind nicht auf diese Frage hin entworfen.

Unterstellt man dennoch, dass Design und Instrumente dieser Untersuchung geeignet seien, einzelne Aspekte in der Dimension »Offenheit« zu erfassen, so bleibt als Befund festzuhalten:

Aus dem breiten Spektrum der Leistungen wurden mit zwei Bereichen des Mathematikunterrichts und der Rechtschreibleistung im Diktat nur zwei Fächer und aus diesen nur spezifische Ausschnitte erfasst.

Statistisch gesichert ist der Zusammenhang zwischen Indikatoren direkter Unterweisung und dem Leistungszuwachs nur in einem der beiden (Teil-)Fächer, nämlich Mathematik, und mit Werten um 30 sind die Korrelationen selbst in diesem einen Fach so niedrig, dass der Zusammenhang auch hier nicht als systematisch, sondern als nur sehr lose einzuschätzen ist.

Ein Vergleich der besonders erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrer auf Einzelfall-Ebene zeigt dementsprechend, dass sich deren Lehrstil-Profile in der Dimension Strukturiertheit nicht einem Pol zuneigen, sondern sehr unterschiedlich ausfallen (was sich noch deutlicher in einer SCHOLASTIK ergänzenden Teilstudie von LINGELBACH [1995] bestätigt).

Wir brauchen keine weiteren Globalvergleiche, sondern spezifischere Untersuchungen. Ihr Ziel sollte nicht sein, einen pädagogischen Ansatz durch einen anderen zu ersetzen, sondern Entwicklungsbedarf und -möglichkeiten innerhalb verschiedener Ansätze aufzuweisen, um Lehrerinnen und Lehrern zu helfen, ihre Praxis schrittweise zu verbessern. Totalrevisionen haben sich in der Geschichte der Schulreform noch nie als erfolgreich erwiesen.

THESE 3:

Bevor über Maßnahmen der Evaluierung entschieden wird, sind die Kriterien der Bewertung inhaltlich zu begründen, müssen Indikatoren und Instrumente auf ihre methodische Eignung hin überprüft werden.

Diese Einschätzung macht eine Überprüfung der pädagogischen Arbeit in der Grundschule nicht überflüssig. Im Gegenteil: Formen der Selbstvergewisserung, die Entwicklungsprozesse in der Schule anregen und unterstützen, sind ebenso notwendig wie eine Institutionalisierung von öffentlicher Rechenschaft im Schulwesen und in der einzelnen Schule.

Der Grundschulverband bedauert, dass die öffentliche Debatte sich meist auf kleine Ausschnitte dessen beschränkt, was die Qualität pädagogischer Arbeit auszeichnet und was zu ihrer Verbesserung beitragen könnte. Um den Bezugsrahmen der aktuellen Diskussion zu erweitern, macht der Grundschulverband im Folgenden Vorschläge

1. zu den inhaltlichen Ansprüchen an grundlegende Bildung als pädagogischer Norm für die Bewertung individueller und institutioneller Entwicklung;
2. zu den forschungsmethodischen Anforderungen an Indikatoren und Instrumente, die die Umsetzung dieser Ansprüche im Unterrichtsalltag der Grundschule erfassen können und
3. zum institutionellen Rahmen sowie zu Aufgaben und Verfahren der Qualitätsentwicklung auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems.

1. *Zu den inhaltlichen Ansprüchen: Wir brauchen eine öffentliche Debatte über Anspruch und Ausweis grundlegender Bildung*

Die gegenwärtige Kritik an den Schulen unterstellt, dass Klarheit über die Ziele und Prinzipien von Unterricht besteht. Demgegenüber ist im Blick auf die vorgeschlagenen schul- und länderübergreifenden Leistungsvergleiche festzuhalten:

- 1.1 Die Breite dessen, was Allgemeinbildung ausmacht, wird oft bedenklich verkürzt.
- 1.2 Die Qualität der pädagogischen Prozesse, die zu den untersuchten Leistungen führen, wird nicht oder nur oberflächlich erfasst.
- 1.3 Die Vorstellung gleicher Leistungsniveaus für alle wird weder den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen noch den individuellen Entwicklungsmöglichkeiten verschiedener Schülerinnen und Schüler gerecht.

Zu 1.1 Zur notwendigen Breite grundlegender Bildung

Den Bezugsrahmen für unser Verständnis von Leistung und Leistungserziehung in der Grundschule bilden die allgemeinen Lehrpläne bzw. Rahmenpläne für diese Schulstufe, deren leitende Prinzipien von einer Arbeitsgruppe des Grundschulverbands an anderer Stelle begründet und entfaltet worden sind (vgl. FAUST-SIEHL u. a. 1996).

Schulentwicklung muss anstreben, allen Kindern und Jugendlichen zu einer breiten allgemeinen Grundbildung zu verhelfen, die sie motiviert und befähigt, das eigene Leben selbstständig zu führen und sich auch nach der Schulzeit weiterzubilden. Einschließen muss diese Grundbildung Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnisse, mit denen die Heranwachsenden am gesellschaftlichen Leben kritisch-konstruktiv teilhaben und mit denen sie die zu erwartenden hohen Anforderungen des zukünftigen Arbeitslebens bewältigen können.

Alle Kinder müssen deshalb bis zum Ende der Grundschulzeit tragfähige Grundlagen erwerben, auf denen die Arbeit in den weiterführenden Schulen aufbauen kann. Diese Grundlagen beziehen sich auf drei Bereiche, nämlich

- auf Grundlagen im fachlichen Bereich, also Leistungen im Lesen, Schreiben und Rechtschreiben, in Mathematik, im Sachunterricht sowie in allen anderen Fächern der Stundentafel;
- auf Grundlagen im lernmethodischen Bereich wie Arbeitshaltungen und z. B. die Fähigkeit, neue Inhalte selbstständig zu erarbeiten, zu üben und die Arbeitsergebnisse zu überprüfen;
- auf Grundlagen im sozialen Bereich und für die Persönlichkeitsentwicklung wie z. B. die Überwindung von Schwierigkeiten und die Fähigkeit, unterschiedliche Ideen auszutauschen, Lösungswege miteinander auszuhandeln, Vorhaben gemeinsam durchzuführen.

Im Sinne eines erziehenden Unterrichts sind diese drei Grundlagen nicht getrennt voneinander lernbar und prüfbar. Ihr Zusammenwirken in den konkreten Lernsituationen bestimmt die Lernchancen und die Qualität des Lernerfolgs (Beispiel für tragfähige Grundlagen beim Verfassen von Texten im folgenden Kasten).

*TRAGFÄHIGE GRUNDLAGEN IM BEREICH »TEXTE VERFASSEN«
(ENDE DER 4. KLASSE)*

- *Texte mit verschiedenen Funktionen schreiben*
(*Texte, die Erlebtes oder Erdachtes nachvollziehbar machen, die zum Handeln anregen oder verpflichten, die etwas dokumentieren oder über etwas informieren*),
- *Texte entwerfen*
(*aus der Verwendungssituation heraus Schreibvorstellungen entwickeln; Textideen sammeln, Wortmaterial z. B. als Wortfelder sammeln, bzw. auf sie zurückgreifen, Textstruktur erarbeiten und nutzen; einen Entwurf schreiben; Fragen an Leser formulieren*)
- *sich über Texte beraten*
(*Rückmeldungen zu Texten geben, Texte kontrollierend lesen, Unstimmigkeiten entdecken, sich gegenseitig beraten, Überarbeitungshinweise geben*)
- *Texte überarbeiten*
(*Überarbeitungsverfahren kennen und nutzen, wie Korrigieren, Ersetzen, Umstellen, Erweitern; den jeweiligen Text in einer adäquaten Schlussfassung gestalten*)

An diesen Festlegungen wird deutlich, dass die tragfähigen Grundlagen sich nur im Zusammenspiel der drei Bereiche bestimmen lassen, den Grundlagen im fachlichen, im sozialen und im lernmethodischen Bereich:

- *Die fachlichen Grundlagen beinhalten neben den Textfunktionen und den Orientierungen die wesentlichen Aspekte des Schreibprozesses mit Planung und Überarbeitung von Texten. Die Grundlagen im lernmethodischen Bereich sind damit eingeschlossen, z. B. wenn die Kinder aus der Verwendungssituation heraus Schreibvorstellungen entwickeln, wenn sie sprachliche Mittel bewusst einsetzen, wenn sie Texte auf die Normrichtigkeit des Schreibens hin überprüfen und sie gegebenenfalls korrigieren und wenn sie weitere Überarbeitungsverfahren anwenden.*

- *Die Grundlagen im sozialen Bereich sind durch die Adressierungen und kommunikativen Verwendungen von Texten, aber auch durch die Verhandlung von Texten z. B. in Leseversammlungen oder Schreibkonferenzen unverzichtbare Momente der Fachlichkeit. Auch hierbei werden lernmethodische Grundlagen weiterentwickelt, z. B. wenn die Kinder über die Qualität von Texten nachdenken, sich dazu Rückmeldungen geben, sprachliche Mittel suchen, Texte überarbeiten.*

(aus: BARTNITZKY 1999)

Zu 1.2 Zur Qualität pädagogischer Prozesse

Unterricht kann nur verbessert werden, wenn seine Wirkungen auf die Lehr- und Lernaktivitäten im Klassenzimmer bezogen und die pädagogischen Prozesse selbst beobachtet und reflektiert werden. Zudem haben »dieselben« Leistungen, z. B. in einem Test geprüfte Kenntnisse, eine unterschiedliche Qualität, wenn sie als Formel übernommen oder wenn sie durch Einsicht erworben, wenn sie isoliert eingeübt oder wenn sie in Sachzusammenhängen erarbeitet wurden.

Aus diesen Gründen schließt eine Beurteilung von Unterricht auch die Qualität der Prozesse ein, durch die Lernen ermöglicht und gestaltet wird. Im Sinne der drei Dimensionen eines erziehenden Unterrichts heben wir im Anschluss an SCHWARZ (1998) die folgenden Merkmale als besonders bedeutsame Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule heraus:

- Bemühung um ein Klima der Geborgenheit, Verständigung, Fairness und Kooperation,
- Bemühung um Hilfe für die Lernenden, positive Selbstkonzepte zu entwickeln,
- Bemühung um Schülermitwirkung – z. B. in motivierenden Projekten; im Klassenrat,
- Bemühung um Lernfreude und Interesse an den Inhalten schulischen Lernens,
- Bemühung um Balance der sich wechselseitig stützenden Formen des selbständigen Lernens der Heranwachsenden und ihres von den Lehrenden gelenkten Lernens,
- Bemühung um Klassengespräche mit Problemlösungssuche durch alle Beteiligten,

- Bemühung um vielgestaltige Übungsmöglichkeiten – auch mit Partnerhilfe,
- Bemühung um zur Gewohnheit gewordene Selbstkontrollen und gemeinsames Bilanzieren von Schwächen, Fortschritten und Stärken der Lernarbeit,
- Bemühung um wirksame lernbereichsspezifische – auch individualisierende – Methoden,
- etwa gleich viel pädagogische Interaktion mit den Lernenden jeglicher Leistungsstärke,
- Sorgen für Einhaltung von Regeln, Ritualen und Vermeidung von Unterrichtsleerlauf,
- Bemühung um Teamarbeit der Lehrenden.

Zu 1.3 Zur Illusion gleichschrittiger Leistungsentwicklung

Die Zusammensetzung der Schülerschaft ist in der Grundschule besonders heterogen. Im Vergleich zu anderen Schulformen streuen die Voraussetzungen breiter, bringen die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Lebenswelt so unterschiedliche Erfahrungen mit und sind ihre Lernmöglichkeiten so verschieden, dass die Forderung gleicher Leistungsniveaus am Ende der Grundschulzeit oder gar am Ende einzelner Schuljahre unrealistisch ist.

Leistungsanforderungen als Hürde, als gleichschrittig gestufte Treppe oder als Leiter zu definieren entspricht einem statischen Bildungsverständnis und wird der Vorstellung von Lernen als individueller Entwicklung von Menschen (gefordert und gefördert in ihrem jeweils besonderen Umfeld) nicht gerecht. Solche Entwicklungen lassen sich nicht beschreiben als linearer Zuwachs, sie finden in verschiedenen Dimensionen gleichzeitig statt. Gemessen an einer allgemeinen Norm schließen sie Sprünge und Seitwärtsbewegungen ebenso ein wie Rückschritte.

Es kommt hinzu, dass die gegenwärtigen und (absehbar) zukünftigen Anforderungen an Kompetenzen für verschiedene Schülerinnen und Schüler unterschiedlich sind (Handlungssituationen im individuellen Lebensalltag; Wahl der weiterführenden Schule; Leistungsprofil der gewählten Berufsrichtung). Schon eine »allgemeine Grundbildung« muss deshalb in Profil und Niveau differenziert werden. Und selbst da, wo Anforderungen ähnlich sind, bedeuten sie für die einzelnen Personen unterschiedliche Entwicklungsaufgaben – je nach ihren persönlichen Voraussetzungen und Lebensumständen. Leistung ist im Blick auf diese individuellen Entwicklungsaufgaben zu fördern, zu fordern und zu bewerten.

Gemeinsame Ziele der Grundschule lassen sich in diesem dynamischen Sinn am ehesten als »tragfähige Grundlagen« für die weitere Entwicklung der Person in den weiterführenden Schulen beschreiben (s. 1.2). Diese werden von Kind zu Kind unterschiedlich breit sein und ein anderes Profil haben. Sie beschreiben ein Potential für weiteres Lernen und schließen deshalb neben fachlichem Können und Wissen immer methodische, personale und soziale Kompetenzen ein. Konkret: Die Feststellung, welche Wörter ein Kind richtig schreiben kann, hat sich auf den von ihm erarbeiteten Wortschatz zu beziehen, und sie ist erst dann aussagekräftig, wenn sie verbunden wird mit der Beobachtung, wie ein Kind sich die Schreibung unbekannter Wörter erschließt und ob es sich wichtige Wörter selbstständig aneignen kann.

2. *Zu den forschungsmethodischen Anforderungen an Evaluation:*

Wir brauchen eine wissenschaftliche Debatte über aussagekräftige Indikatoren und sachgerechte Methoden/ Instrumente zur Untersuchung und Förderung pädagogischer Qualität.

Die Planung eines jeden Evaluations- und Rechenschaftssystems gerät in ein Dilemma: Wie kann die Wahrnehmung und die Analyse von Problemen intensiviert werden? Wie können Kräfte zur Verbesserung des Unterrichts mobilisiert werden, ohne dass negative Nebenwirkungen die beabsichtigten positiven Effekte zunichte machen? Anreizsysteme können falsche (Sekundär-)Motivationen wecken; zusätzliche Rechenschaftspflichten können Lehrerinnen und Lehrer, die durch ein besonderes Engagement schon höher belastet sind, in falsche Loyalität mit ihren bequemerer Kolleginnen und Kollegen treiben; unangemessene Methoden liefern ein verzerrtes Bild von der Qualität des Unterrichts.

Insbesondere die in der politischen Diskussion favorisierten Erhebungen mit standardisierten Leistungstests sind daraufhin zu prüfen, ob über die Kriterien hinaus (Breite des Bildungsbegriffs, Entwicklungsperspektive der Leistungen, s. oben 1.) auch die jeweils ausgewählten Indikatoren aussagekräftig sind und die eingesetzten Instrumente dem Gegenstand gerecht werden. Es besteht die Gefahr, dass die Qualität von Unterricht auf leicht messbare Aspekte verkürzt, die Aussagekraft von standardisierten Instrumenten überschätzt und die Interpretationsbedürftigkeit von quantitativen Daten verkannt werden. Insofern sind die Grenzen und die spezifische Funktion solcher Erhebungen klar zu bestimmen.

Rechenschaft im Bildungssystem wird nur der überzeugend einfordern können, der *allgemein* deutlich macht, wo die Stärken und wo die Grenzen von Leistungsmessungen liegen, und der *konkret* die Reichweite verwendeter Tests und die statistische Bedeutung von Kennwerten und insbesondere von Messfehlern bei der Interpretation explizit ausweist.

Im Übrigen reicht – wie in Abschnitt 1.1 begründet – die Untersuchung von *Lerneffekten* nicht aus. Es gibt wesentliche Qualitäten von Bildungsprozessen, deren Wirkungen sich nicht einzelnen Maßnahmen zurechnen lassen und deshalb allenfalls langfristig festzustellen sind. Deshalb müssen wir nach Indikatoren für gute Prozesse suchen, z. B. Aufgaben, die selbständige Lösungen verlangen; Einbeziehung individueller Erfahrungen; Förderung unterschiedlicher Ideen.

Es gibt aber auch Qualitäten menschlichen Umgangs miteinander, die sich selbst auf der Prozessebene nicht direkt erfassen lassen und die trotzdem wichtig für eine gute Schule sind, z. B. persönliches Interesse an den Schülerinnen und Schülern; Respekt gegenüber unterschiedlichen Meinungen. Solche Grenzen standardisierter Messungen sind in Evaluationsstudien zu respektieren und bei ihrer Interpretation ausdrücklich klarzustellen.

Für lernförderliche *Rahmenbedingungen* von Unterricht hat die Schulforschung eigenständige Kriterien entwickelt (z. B. für Unterricht verfügbare Zeit; Größe von Klassen; Teilnahme von Lehrerinnen und Lehrern an Fortbildungen; gemeinsame Planung von Unterricht; Einbeziehung von Eltern). Solche Bedingungen sind ebenfalls zu untersuchen, um konkrete Ansatzpunkte für eine Verbesserung des Unterrichts zu gewinnen.

Schulübergreifend organisierte Leistungstests können also dann produktive Komponenten umfassenderer Untersuchungen sein, wenn sie als *Ursachenforschung* Einsichten in die Leistungsfähigkeit des Schulsystems eröffnen und Ansatzpunkte für die Überwindung von Problemen bieten. Dafür genügen anonymisierte Stichproben, in denen Leistungsmessungen ergänzt werden durch die Erhebung von Eingangsvoraussetzungen, von Rahmenbedingungen und von Lehr-/Lernprozessen.

Das Schulsystem als Ganzes ist die eine Ebene, auf der Entscheidungen durch Evaluation vorzubereiten sind und ihre Wirkungen überprüft werden müssen. In der einzelnen Schule andererseits geht es darum, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht und seinen Erfolg auswerten. Als Hilfe brauchen sie neben Vergleichsdaten aus repräsentativen Stichproben Beispiele für lehrplan-valide Aufgaben und Beobachtungssowie Deutungshilfen für Lernprozesse und für ihren Ertrag, aber auch für Schwierigkeiten einzelner Kinder.

Um den Anforderungen an eine umfassende Untersuchung und Entwicklung von Qualität auf beiden Ebenen gerecht werden zu können, sind

Indikatoren in drei Dimensionen zu entwickeln:

- 2.1 Aufgabenbeispiele für die Feststellung spezifischer Leistungen.
- 2.2 Prozesskriterien für Qualität von Unterricht.
- 2.3 Standards für die Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit.

Zu 2.1 Aufgabenbeispiele für die Feststellung spezifischer Leistungen

Aufgabenbeispiele können die unter 1.1 begründeten Ansprüche an eine grundlegende Bildung konkretisieren, so dass Lehrerinnen und Lehrer analog Aufgaben entwerfen können, die sowohl die Anforderungen der Richtlinien und Lehrpläne als auch Inhalte und Arbeitsformen ihres eigenen Unterrichts angemessen repräsentieren (Beispiel für die Rechtschreibung im folgenden Kasten).

»BEISPIELAUFGABEN«

Ziel:

Kinder können verständlich schreiben

Sie schreiben z. B. die Wörter des bisher erworbenen Grundwortschatzes richtig, schreiben andere Wörter weitgehend, zumindest lauttreu richtig.

Im Lernprozeß:

Bei den eigenen Texten der Kinder (»Aufsätze«) wird geprüft:

- *Sind sie verständlich? Lässt sich der Sinn erschließen?*
- *Zeigen sich Entwicklungsfortschritte vom lauttreuen Schreiben zur vermehrten Verwendung von Rechtschreibmustern und -strategien?*
- *Schreibt das Kind die Grundwortschatzwörter richtig?*

Punktueller Überprüfung:

Hamburger Schreibprobe als standardisierte Aufgabe

Informelle Aufgabe: In vorgegebener Zeitspanne (10 – 30 Minuten) so viele Wörter wie möglich aus dem eigenen Übungswortschatz aufschreiben, von denen die Kinder wissen, dass sie sie sicher können. Diktat aus dem gemeinsam erarbeiteten Grundwortschatz mit anschließender Überarbeitungsphase (Wörterbuch, Fehlerkartei).

Ziel:

Kinder können abschreiben

Sie schreiben mit Hilfe eingeführter Arbeitstechniken ab.

Im Lernprozess und punktuell:

reale Abschreib-Aufgaben wie: Notizen zu Hausaufgaben, Tafelabschriften, Schriftgestaltung von Gedichten, Dosendiktate, Lauf- oder Schleichdiktate, Diktat in einer Abschreibtasche, Dreh-Diktate

Variante:

Auf die Rückseite eines DIN-A4-»Abschreibheftes« wird eine Klarsicht-Folientasche geklebt. Eine regelmäßige Aufgabe ist es, einen Text auszuwählen, in die Folientasche zu stecken und abzuschreiben. Der Text wird abschnittsweise eingeprägt, die Heftseite wird aufgeschlagen, der Text eingetragen. Am Ende wird die Vorlage aus der Folientasche herausgenommen, neben das Heft gelegt und damit die eigene Schreibung verglichen, gegebenenfalls korrigiert.

(aus: BARTNITZKY/KUHLE 1998)

Der Grundschulverband fordert die Kultusministerien und Forschergruppen auf, die Dimensionen fachlicher Leistungsprofile, typische Niveaus in ihrer Entwicklung und Muster für ihre Beobachtung in Form konkreter Beispielaufgaben in Zusammenarbeit mit den fachdidaktischen Gesellschaften zu erarbeiten (Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben; Gesellschaft für Didaktik der Mathematik; Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts).

Zu 2. 2 Prozesskriterien für die Qualität von Unterricht

Sie sind zum einen allgemein, zum anderen im Blick auf fach- oder lernbereichsspezifische Anforderungen zu bestimmen. Solche Kriterien setzen ein ausdrücklich gemachtes und pädagogisch begründetes Verständnis von Unterricht, von Lehren und Lernen in der Grundschule voraus (Vorschläge hier, die an der Idee »offenen Unterrichts« orientiert sind, im folgenden Kasten).

PROZESSKRITERIEN FÜR »GUTEN UNTERRICHT«

Schlüsselqualifikationen wie Selbständigkeit, Urteilsfähigkeit, Bereitschaft zur Zusammenarbeit lassen sich nicht in einen Satz kurzfristig abprüfbarer Lernziele zerlegen. Ihre Entwicklung hängt davon ab, ob die Arbeitsformen im Unterricht ihre Entwicklung fordern und fördern. »Guter Unterricht« lässt sich in dieser Hinsicht über Kriterien definieren, die die Qualität von Aktivitäten bestimmen. Diese können fachspezifisch ausgelegt werden (s. die Beispiele unten), aber auch allgemeindidaktisch oder pädagogisch begründet werden.

Drei fachübergreifende Kriterien für die »Qualität von Unterricht«:

1. Methodisch-organisatorische Offenheit:

Wie weit bietet der Unterricht Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Voraussetzungen

- a) Raum für die Entfaltung verschiedener Interessen und Fähigkeiten?*
- b) Herausforderungen auf ihrem individuellen Entwicklungsstand?*
- c) Hilfen für den Ausgleich besonderer Schwächen?*

2. Didaktisch-inhaltliche Offenheit:

Wie weit verlangen und erlauben die Aktivitäten, Situationen, Aufgaben,

- a) eigene Fragen, Vermutungen, Strategien zu erproben und neue Erfahrungen in das eigene Denken einzuordnen?*
- b) sich mit den Deutungen anderer Personen/ Traditionen auseinanderzusetzen, eine abweichende Sicht zu begründen?*
- c) individuelle Vorstellungen über verschiedene Zwischenformen zu Konventionen bzw. fachspezifischen Theorien zu entwickeln?*

3. Pädagogisch-politische Offenheit:

Wie weit ermöglicht und fordert der Unterricht von Schülerinnen und Schülern

- a) eigene Ziele und inhaltliche Schwerpunkte für ihre Arbeit zu setzen?*
- b) an der Planung/Gestaltung gemeinsamer Vorhaben mitzuwirken?*

c) *Mitverantwortung für das soziale Zusammenleben zu übernehmen?*

Konkretisieren/ergänzen lassen sich solche Kriterien im Blick auf fachspezifische Anforderungen an Arbeitsformen.

Im Sachunterricht der Grundschule ist z. B. die Häufigkeit bedeutsam, mit der Schülerinnen und Schüler

- *eigenen Fragen nachgehen;*
- *ihre Vermutungen ausdrücklich formulieren und begründen;*
- *Versuche selbst durchführen;*
- *Handlungen und Erfahrungen versprachlichen;*
- *sich über Befunde und ihre Deutung untereinander austauschen;*
- *Bezüge zu Alltagserfahrungen herstellen;*
- *Aufgaben gemeinsam lösen;*
- *Einzelergebnisse zu anderen in Beziehung setzen und systematisch ordnen;*
- ...

Analog ließen sich Kriterien für experimentelles Arbeiten und für die Analyse und gedankliche Ordnung von Erfahrungen formulieren.

Im Anschluss an einen Vorschlag von BAUERSFELD (konkreter: SCHIPPER 1998) lässt sich entsprechend für den Mathematikunterricht fragen:

- *Überlegen die Kinder ihr Vorgehen, ehe sie eine Aufgabe bearbeiten?*
- *Entwickeln sie zu den Aufgaben eigene Lösungsvorschläge?*
- *Äußern die Kinder im Unterrichtsgespräch abweichende Ideen und Nachfragen?*
- *Begründen sie ihre Vorstellungen?*
- *Hören sie auf andere Kinder und nehmen sie deren Argumente auf?*
- *Gehen Sie entdeckten Fehlern selbst nach oder erfragen sie nur die »richtige Antwort«?*
- ...

Unterstellt wird dabei, dass jemand, der häufig auf diese Weise arbeitet, damit auch die entsprechenden Fähigkeiten und Einstellungen erwirbt bzw. weiter entwickelt und festigt. Fähigkeiten wie »wissenschaftliches Arbeiten« oder »mathematisches Denken« werden also

nicht in eine Liste von Teilzielen zerlegt, die nacheinander – sozusagen bausteinartig – über einen Lehrgang vermittelt werden. Stattdessen werden Aufgaben oder Situationen ausgewählt, in denen die Schülerinnen und Schüler diese Leistungen von Anfang an als Ganze zu erbringen haben – aber zunächst unvollkommen, durch die ständige Praxis zunehmend differenziert und immer sicherer. Die Kriterien zielen also auf eine besondere Unterrichtskultur, in der bestimmte Verhaltensweisen gefordert, modelliert und unterstützt werden.

Nach demselben Muster lässt sich die Schule als sozialer Raum des Lesens und Schreibens, die Klasse als Raum mathematischen Erfindens und Denkens gestalten, in dem Schülerinnen und Schüler die angezielten Fähigkeiten im Gebrauch entwickeln.

Kriterien für guten Unterricht können sich aber auch auf die Rolle der Lehrperson beziehen. Im Religions- oder Sozialkundeunterricht geht es u. a. darum, dass die Schülerinnen und Schüler über die Auseinandersetzung mit Grundfragen menschlichen Zusammenlebens eine eigene Position entwickeln und diese auch begründet vertreten können. Um dies zu ermöglichen, könnte man die von LAWRENCE STENHOUSE im englischen »Humanities Curriculum Project« zunächst für die Sekundarstufe erprobte Methode des »neutralen Moderators« wählen, der

- darauf verzichtet, Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Wertungen zu überreden;*
- Minderheiten stützt, um die Diskussion offenzuhalten;*
- Achtung gegenüber abweichenden Meinungen fordert;*
- Positionen einführt, die in der Gruppe nicht vertreten sind;*
- Aufmerksamkeit für die Aussagen anderer einklagt;*
- auf den Bezug der Beiträge zum Thema der Diskussion achtet;*
- ...*

Solche Kriterien unterstellen besondere Wirkungen eines bestimmten sozialen Arrangements und persönlicher Modelle auf die Entwicklung junger Menschen – und sie sind Ausdruck einer Wertschätzung junger Menschen als gleichberechtigter Partnerinnen und Partner, die generell (also unabhängig von der fachbezogenen Wirksamkeit der Methode in einzelnen Lernbereichen) eingefordert wird.

(aus: BRÜGELMANN 1999)

Ein Qualitätsmerkmal pädagogischer Prozesse sind regelmäßige Aktivitäten der (Selbst-)Evaluation. Dies sind Selbstevaluierungen der Kinder und solche, die Lehrerin und Kinder gemeinsam vornehmen. Sie helfen

den Kindern, ihre Arbeit zunehmend selbstständig zu planen und zu überprüfen. Dies sind auch Selbstevaluierungen der Lehrerin, des Lehrers sowie des Lehrer-Teams, die dann auf die Arbeit mit den Kindern zurückwirken. Konkrete Möglichkeiten einer solchen – in den Unterricht integrierten – Alltagsvaluation zeigen die Hinweise im folgenden Kasten.

SELBSTEVALUATION IM UNTERRICHTSALLTAG

Selbstevaluation der Kinder und mit den Kindern:

- *Durch Fragen wie »Was hast du dir vorgenommen?« und – später – »Hast du erreicht, was du geplant hattest?« den Lernenden ihre Eigenverantwortung für die Organisation und die Überprüfung ihres Lernens und Leistens bewusst machen.*
- *Dafür sorgen, dass systematisch eingeübte stetige Selbstüberprüfungen der Lernenden bei jeglicher Lernerarbeit zur Gewohnheit werden.*
- *Partnerkontrollen in den verschiedenen Lernbereichen systematisch einüben und dafür sorgen, dass sie zur Gewohnheit werden.*
- *Nach gemeinsamer Bearbeitung auch von Themenabschnitten knappe Zwischenbilanzierungen (»Was haben wir erreicht?« o. ä.) zur Gewohnheit machen.*
- *Tägliches gegenseitiges Vorstellen eigener Produkte zumindest jeweils einiger Schülerinnen und Schüler, um über deren Leistungen miteinander ins Gespräch zu kommen.*
- *Tagesschlussrunden der Klassen mit Rückbesinnung auf gelungenes oder misslungenes Arbeiten und auf das Miteinander mit Bewusstmachung notwendiger Folgerungen (Was hat uns heute weitergebracht, was nicht, was müssen wir morgen anders machen?) auch bei Zeitnot langfristig durchhalten.*

Selbstevaluation der Lehrkräfte:

- *Tägliches auf Beobachtung basierendes und mit Beratung verknüpftes Überprüfen der Lernverläufe und Lernergebnisse der einzelnen Kinder durch die Pädagogin.*
- *Häufig klassenintern kleine schriftliche Arbeiten (mit Erfolgsrückmeldung ohne Benotung) als Selbstkontrolle der Lehrerin oder*

des Lehrers durchführen, ob der Unterricht alle erreicht hat.

- *Einzelne Arbeiten der Klasse von einer Kollegin oder einem Kollegen, zu denen man Vertrauen hat, gegenlesen lassen und mit ihr oder ihm die Leistungsanforderungen kritisch reflektieren.*
- *Hin und wieder in Klassen der gleichen Jahrgangsstufe Parallelarbeiten organisieren und nach wechselseitiger Durchsicht gemeinsam über angemessene Leistungsanforderungen und geeignete Methoden nachdenken.*
- *Regelmäßige Lehrerteamsitzungen zu Fragen nach Wirkungen ihres pädagogisch-didaktischen Tuns mit Suche nach Verbesserungen (Wochenbilanzen; Halbjahresbilanzen) durchführen.*
- *Mit Supervisor/inn/en in den Schulklassen und in den Lehrerteams zusammenarbeiten.*

(nach: SCHWARZ 1988)

Zu 2.3 Standards für die Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit

Solche Standards spezifizieren die Anforderungen an die Ausstattung von Schulen und an die Organisation von Unterricht, aber auch an personelle Kompetenzen und ihre Entwicklung. Schulentwicklung braucht Impulse und Unterstützung von außen. Diese Forderung richtet sich an die für einzelne Einrichtungen Verantwortlichen (Schulleitung, Gemeinde-/ Kreisverwaltung), aber auch an die für das Schulsystem als Ganzes verantwortliche Bildungs- und Finanzpolitik der Länder. Die Qualität von Unterricht hängt nicht nur von der Anstrengung und der Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer ab, sondern auch von äußeren Voraussetzungen wie Zahl der Wochenstunden, Größe der Klassen, Ausstattung der Räume, Verfügbarkeit konkreter Beratungs- und Fortbildungsangebote (vgl. die Checkliste im folgenden Kasten).

CHECKLISTE: INDIKATOREN FÜR QUALITÄTSVOLLE PÄDAGOGISCHE ARBEIT

Qualität der personellen Ausstattung

- *Eine der pädagogisch erforderlichen Unterrichtsversorgung entsprechende Lehrerversorgung*

(Erfüllung der Stundentafel; Ausbau zur ganzen Halbtagschule; Fördermaßnahmen; Doppelbesetzungsstunden, Teilungsstunden; sonderpädagogische Lehrkräfte als feste Mitglieder des Kollegiums, ggf. auch Lehrkräfte des muttersprachlichen Unterrichts; angemessene Klassengröße; zusätzliche Stundenreserve für Vertretungen)

- *Verfügbarkeit und Qualität von Beratungsangeboten*
- *Verfügbarkeit und Qualität von Fortbildungsangeboten*
- *Verfügbarkeit und Qualität von Unterstützungsangeboten auf der Assistenzenebene (Schulsekretär/in; Schulassistent/in; Hausmeister/in; Reinigungskräfte)*

Qualität der finanziellen, sächlichen und baulich-räumlichen Ausstattung

- *Ausreichende finanzielle Ausstattung der Schule durch das Land und den Schulträger*
 - *Gelder aus der Lemmittelfreiheit und für Schulfahrten, Fortbildungsetats*
 - *(budgetierter) Vermögens- und Verwaltungshaushalt der Schule*
 - *Ressourcen für den Erhalt wohnortnaher Grundschulen*
- *Baulich-räumliche Ausstattung, die das Gestalten der Schule als Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum ermöglicht*
 - *architektonische Gestaltung des Schulgebäudes: Forum/ Versammlungsmöglichkeit im Schulgebäude; Arbeitsecken; Funktions- und Gruppenräume; Größe und bauliche Gestaltung der Klassenräume*
 - *Ausstattung der Klassenräume: Mobiliar, Arbeitsecken, Beleuchtung ...*
 - *Gestaltung und Ausstattung des Schulhofs: Bewegungsangebote, Grünflächen, Rückzugsmöglichkeiten ...*

Qualität der Schulorganisation

- *Verlässliche Organisation des Schulalltags (transparente, nachvollzieh- und kalkulierbare Planungen und Regelungen; klare und verbindliche Absprachen; fest installierte Arbeitsstrukturen ...)*
- *Verteilung, Delegation und Übernahme von Aufgaben als gemeinsam getragenes und gestaltetes Organisationsprinzip)*

- *Einbeziehung der an der Schule Beteiligten in Entscheidungen (Information, Rechenschaft; Mitwirkung/-bestimmung; Zusammenarbeit)*

Qualität der personellen Kompetenzen

- *Rollensicherheit und Selbstkompetenz*
- *Fach- und Handlungskompetenz*
- *Teamfähigkeit und -qualität*
- *Kommunikations- und Konfliktfähigkeit*
- *Fortbildungsmöglichkeit und -bereitschaft (schulintern und -extern)*
- *Entwicklung, Erweiterung, Konsolidierung der eigenen Kompetenz (Qualitätszirkel, Sicherung von [Selbst- und Fremd-] Evaluation ...)*

Qualität des Unterrichts und der Unterrichtsorganisation

(siehe dazu Kasten S. 180 ff.: Prozesskriterien für »guten Unterricht«)

Qualität des Schullebens

- *Verständigung auf ein von der gesamten Schulgemeinde getragenes Leitbild der Schule (Pädagogische Leitidee; Gestaltungsprinzipien; Schulprofil; Wir-Gefühl der an der Schule Beteiligten; ...)*
- *Gestaltung der Schule als Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum*
- *Einbindung der Schule in das Leben des Dorfes, der Gemeinde, des Stadtteils ...*
- *Zusammenarbeit der Schule mit außerschulischen Lernorten und Institutionen*
- ...

(aus: ROFFMANN, unveröff. Arbeitspapier)

Der Grundschulverband fordert seit seiner Gründung 1968, die notwendigen Rahmenbedingungen zu sichern, damit die Qualität von Unterricht verbessert werden kann (vgl. z. B. den »Aufruf zum Frankfurter Grundschulmanifest 1989«).

THESE 4:

Im Blick auf Unterricht und Schule sind verschiedene Verantwortlichkeiten zu unterscheiden. Rechenschaftspflichten und Evaluationsformen sind entsprechend zu differenzieren.

Ein differenziertes System der Qualitätsentwicklung muss Maßnahmen der Beobachtung und Überprüfung auf die Menschen und Institutionen ausrichten, die für eine Verbesserung des Unterrichts bzw. seiner Bedingungen verantwortlich sind. Dies sind

- die Kinder und Eltern mit der gemeinsamen Verantwortung für die Lebensplanung der Kinder, insbesondere für eine sinnvolle Nutzung der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten,
- die Lehrerinnen und Lehrer, differenziert im Blick auf einzelne Kinder und auf ihre eigene Arbeit in und mit der Klasse,
- die Schule bzw. die verschiedenen Gremien und Lehrerteams innerhalb der Schule mit besonderer Verantwortung für bestimmte Lern-, Alters- oder Fachgruppen,
- die Institutionen und Personen der Verwaltung und Politik, differenziert nach regionalen Behörden, Ministerium und Parlament,
- die Institutionen und Personen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrer. Da dieser Bereich weitgehend selbständig organisiert ist, werden seine besonderen Anforderungen im Folgenden nicht weiter konkretisiert.

Erst eine Differenzierung nach diesen Zuständigkeiten und die Vernetzung der jeweiligen Aktivitäten ermöglicht es, die Daten bereitzustellen, die auf den verschiedenen Ebenen gebraucht werden, um Entscheidungen abzusichern und zu überprüfen. Die folgenden Überlegungen haben primär die Grundschule im Auge, gelten in ihren Grundzügen aber auch für die weiterführenden Schulen.

Differenzierung der Aufgaben auf drei Ebenen: Land, Schule, Klasse

Aufgabe von Politik und Verwaltung ist es, schulübergreifend normative Anforderungen zu setzen und die personellen sowie materiellen Voraussetzungen für ihre Realisierung zu schaffen.

Qualität der Leistung

Dazu bedarf sie kontinuierlicher Information über

- externe Erwartungen an das System,
- die tatsächliche Umsetzung der Vorgaben (Richtlinien, Erlasse, ...),
- ihre Wirkung gemessen an den Zielen und
- evtl. auftretende Probleme sowie deren mögliche Ursachen.

Solche, nach Aspekten des Systems, nach Regionen und anderen Unterkategorien aufgeschlüsselte Bestandsaufnahmen sind Voraussetzung, damit die Ministerialverwaltung gegenüber dem Parlament Rechenschaft ablegen kann. Funktion zentraler Erhebungen ist es, über anonymisierte Stichproben zu einer landesweiten Bestandsaufnahme von Problemen im System insgesamt zu kommen, so dass

- die Unterrichtsversorgung gezielter geplant,
- Sachmittel wirksamer genutzt,
- die Vorgaben in Lehrplänen inhaltlich überprüft,
- Fortbildungsmaßnahmen besser koordiniert sowie
- Beratung und Unterstützung für die Arbeit in den Schulen wirksamer organisiert werden können.

Mit der zunehmenden (Teil-)Autonomie übernimmt die einzelne Schule Verantwortung für die Entwicklung und Überprüfung einer gemeinsamen Konzeption, die den durch Richtlinien und Lehrplänen gegebenen Rahmen im Blick auf die besondere Situation vor Ort ausfüllt und die die Arbeit der verschiedenen am Schulleben Beteiligten aufeinander abstimmt.

Ihre wesentlichen Aufgaben sind

- die Entwicklung eines Schulprogramms (Entscheidung über didaktische Konzepte, über grundlegende Anforderungen / Ziele, über Prinzipien des Schullebens) und Koordination der Aktivitäten in seinem Rahmen;
- die regelmäßige Erhebung und Auswertung der Erfahrungen mit der Umsetzung des Programms aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern, der Eltern, der Lehrerinnen und Lehrer sowie von Außenstehenden.

Um diese Aktivitäten zu ermöglichen, sind von der Verwaltung organisatorische Bedingungen zu sichern, z. B. die materiellen Mittel und die Beratung, die eine qualifizierte Durchführung von Befragungen, Unterrichtsbeobachtungen und Leistungsuntersuchungen überhaupt erst möglich machen, aber auch die Verpflichtung zu einer berechenbaren Anwesenheit von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule für Sprechstun-

den, für Teamgespräche bzw. für gemeinsame Arbeiten (z. B. ein Nachmittag pro Woche, die letzten Ferientage).

Die **Schule** hat ihre Arbeit formell gegenüber der Schulaufsicht und informell gegenüber der lokalen Öffentlichkeit zu rechtfertigen, so dass es sinnvoll ist, Vertreter beider Gruppen in Evaluationsaktivitäten einzubeziehen.

Eltern haben dabei eine vielseitige Rolle: Zum einen tragen sie die Arbeit der Schule mit, zum anderen ist die Schule »der Elternschaft« gegenüber (als Repräsentanten der Öffentlichkeit) rechenschaftspflichtig und schließlich tragen die einzelne Lehrerin und die Eltern die Verantwortung für die Entwicklung des Kindes und müssen evtl. Schwierigkeiten miteinander aushandeln. Insofern können und sollen sich Eltern auf verschiedenen Ebenen mit Fragen, Ansprüchen und Wahrnehmungen in die Prüfung von pädagogischen Aktivitäten einschalten.

Die **Lehrerin** oder der **Lehrer** hat vor allem Verantwortung für die Arbeit mit der **Klasse**, zumindest in bestimmten Fächern, insbesondere für die Förderung der einzelnen Kinder. Zum einen muss die Entwicklung der Kinder und evtl. auftretende Schwierigkeiten im Blick behalten, zum anderen die eigene Tätigkeit und deren Wirkungen kritisch beobachtet werden.

In beiden Perspektiven braucht die Lehrkraft konkrete Hilfen, z. B. materialisiert in geeigneten Beobachtungsbögen oder lehrplanbezogenen Beispielaufgaben, evtl. mit repräsentativen Vergleichsdaten zu den Leistungen besonders bedeutsamer Teilgruppen (Jungen vs. Mädchen, Kinder anderer Muttersprache, Schulen in sozialen Brennpunkten) aus zentralen Erhebungen; aber auch als Beratung, Unterstützung und Fortbildung, wobei die Kapazitäten wiederum von der Verwaltung zu organisieren sind (z. B. Finanzierung von Referentinnen und Referenten, Öffnung von Schulen in den Ferien für Tagungen oder Arbeitsgruppen, Anerkennung von Kursangeboten für Kolleginnen und Kollegen als Teil der eigenen Fortbildungspflicht), die auch die Rahmenbedingungen der Teilnahme, z. B. Verpflichtung auf ein bestimmtes Stundenkontingent pro Jahr, sicherzustellen hat.

Rechenschaftspflichtig sind Lehrerinnen und Lehrer nach außen gegenüber den Eltern, intern gegenüber der Schulaufsicht. Gegenüber Eltern sind die Formen dieser Rechenschaft bisher wenig formalisiert: Sprechtag zu den Zeugnissen, Elternabende, Abstimmung in Konferenzen sollten von beiden Seiten stärker genutzt werden, Kriterien für die Bewertung von Lernprozessen bzw. von Unterricht sind zu klären und die jeweils unterschiedlichen Wahrnehmungen auszutauschen.

Qualität der Leistung

Dies alles spricht für einen Verbund verschiedener Maßnahmen der Selbstprüfung und der Rechenschaft:

- von *interner* und *externer* Evaluation
(Vertrautheit mit der Situation und Angstfreiheit gegenüber Unbefangenheit des Urteils und notwendigem sozialem Druck)
- von *informellen* und *formalisierten* Verfahren
(Anpassungsfähigkeit und Unaufwendigkeit der Erhebungen gegenüber Vergleichbarkeit und Überprüfbarkeit der Daten)

Ein solcher Verbund kann am ehesten das jeweils besondere Potential nutzen und zugleich verhindern, dass die spezifischen Schwächen bzw. Risiken der jeweiligen Evaluationsform negativ durchschlagen.

Dabei ist im Blick zu behalten, dass konkrete Evaluationsmaßnahmen sich auf Probleme richten sollten, für deren Lösung die evaluierte Einrichtung/ Person auch zuständig ist, und dass auf der betreffenden Ebene tatsächlich Handlungsmöglichkeiten zur Verbesserung der Situation bestehen bzw. die Möglichkeit, Unterstützung von außen einzufordern.

Wie also kann Verantwortung von den Beteiligten besser wahrgenommen werden, was können sie konkret tun, um die Qualität ihrer Arbeit zu prüfen und zu verbessern?

Der Grundschulverband hält folgende sechs Perspektiven für besonders bedeutsam. Sie sind ohne großen Aufwand aus bereits laufenden Aktivitäten zu entwickeln und schrittweise zu einem wirkungsvollen System der Qualitätskontrolle zu verbinden:

Die Schülerinnen und Schüler sollten sich um Klarheit über die eigenen Ziele und den Erfolg der eigenen Arbeit bemühen,
z. B. durch Verpflichtung auf bestimmte Ziele und Selbstkontrolle der Aufgaben, z. B. im Rahmen der Freiarbeit, durch die Diskussion von Lösungsversuchen zu einer Aufgabe in Gruppen (z. B. »Schreibkonferenzen«), durch Gespräche mit den Eltern über fachliche und institutionelle Wahlmöglichkeiten auf der Grundlage der bisherigen Erfahrungen, durch Besuche weiterführender Schulen und Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler zur Vorbereitung von Laufbahn-Entscheidungen, durch Beratung von Arbeitsperspektiven und konkreter Schwierigkeiten mit der Lehrerin, z. B. aus Anlass einer misslungenen Arbeit, durch Bearbeitung eines Eignungstests oder spezifischer Aufgaben zur Klärung eigener Interessen und Entwicklungsmöglichkeiten.

Die Lehrerinnen und Lehrer sollten im Blick auf einzelne Kinder und auf die Klasse insgesamt Lernprozesse beobachten und auswerten,

etwa über die Entwicklung der Kinder eine Kartei mit Beobachtungsnotizen und Beispielarbeiten führen und Lernprozesse kontinuierlich dokumentieren; mit den Kindern individuell Wahrnehmungen und Erklärungsversuche zu ihren Fortschritten und Schwierigkeiten austauschen und gemeinsam Ziele für die weitere Arbeit vereinbaren; einige besonders gute und einige besonders schwache Arbeiten von Schülerinnen und Schülern durch eine Kollegin aus ihrer Sicht einschätzen lassen; punktuell standardisierte Leistungstests einsetzen zur Überprüfung der eigenen Maßstäbe an den Normen repräsentativer Eichstichproben und zur Nutzung von Subtests zu Teilleistungen, um auf besondere Stärken und Schwächen einzelner Kinder, aber auch der Klasse insgesamt aufmerksam zu werden.

Die Lehrerinnen und Lehrer sollten außerdem den eigenen Unterricht beobachten, um die Wirkungen ihrer Arbeit zu erfassen und zu überprüfen,

z. B. mit der Klasse über ihre Erfahrung und Bewertung der gemeinsamen Arbeit sprechen; die eigenen Ansprüche klären und ihre Realisierung überprüfen zunächst im Selbstgespräch und durch Selbstbeobachtung (z. B. in Form eines Tagebuchs), danach durch Einladung eines »Fremdblicks« (einer Kollegin, eines Praktikanten, einer Lehramtsanwärterin, von Eltern); punktuell mit Kolleginnen und Kollegen der Parallelklassen oder aus Nachbarschulen Aufgaben gemeinsam stellen und auswerten [N.B.: »Vergleichsaufgaben« oder »Parallelarbeiten« machen allenfalls Sinn, wenn auch der Unterricht gemeinsam geplant wurde, wenn Raum für Lösungsmöglichkeiten auf unterschiedlichem Entwicklungsstand gegeben ist und wenn bei der Auswertung die besonderen Bedingungen der beteiligten Klassen bzw. einzelner Kinder im Blick behalten werden].

Das Kollegium sollte im Blick auf die Schule das Schulprogramm entwickeln und fortschreiben. Die Schulleitung sollte die entscheidenden Aktivitäten anregen, fördern, gewährleisten,

indem Kollegium und Schulleitung gemeinsam Diskurse über Ziele, Erfahrungen und Perspektiven führen, dazu als Grundlage auch gegenseitige Hospitationen, gemeinsame Planungen, Beobachtungen von Lehr-/Lernprozessen und Arbeitsdokumente der Kinder nutzen: auf der Ebene der Schule Ideen für ein eigenes Profil entwickeln, dessen Realisierung überprüfen und im Schulbericht auswerten, das Programm entsprechend weiterentwickeln; auf der Ebene der Klasse und der Jahrgangsstufe Ar-

Qualität der Leistung

beitspläne für die Klassen entwerfen, Arbeitsberichte formulieren und austauschen, auf Grund der Erfahrungen und Gespräche die Arbeitspläne überarbeiten; die Diskussionen und Aktivitäten auf beiden Ebenen miteinander abstimmen; verschiedene Gruppen befragen (Wo seht ihr die besonderen Stärken und Schwächen unserer Schule? Habt ihr konkrete Vorschläge, was man ändern könnte? Auf welche Maßnahmen können wir uns verständigen?); Außenstehende einladen (Was fällt Ihnen an unserer Schule auf? Teilen Sie die Annahmen unseres Schulprogramms? Wo hinkt unsere Arbeit den eigenen Ansprüchen hinterher?); an der Schule eine Kultur (selbst-)kritischer Reflexion mit festen Einrichtungen und Gewohnheiten entwickeln, z. B. durch regelmäßige Gespräche über die eigene Arbeit mit selbst gewählten Gesprächspartnern an der Schule, feste Gesprächstermine zwischen Schulleitung und Lehrkräften, Koordinierung der Programm- und Reflexionsarbeit durch eine gewählte Arbeitsgruppe, einen institutionalisierten Austausch mit »kritischen Freunden« außerhalb der Schule (Mitgliedern eines anderen Kollegiums, fachkundigen Personen, Moderatorinnen und Moderatoren, schulpсихologischer Beratung).

Die Schulaufsicht sollte in den Evaluationsprozessen den Fremdblick stärken, Entwicklungen anerkennen, unterstützen, fordern, z. B. bei Schulbesuchen mit der Schulleitung, Lehrerteams, einzelnen Lehrkräften Gespräche zu folgenden Fragen führen: Was sind Ihre eigenen Ansprüche? Wie weit können Sie diese realisieren? Welche Bedingungen behindern Sie dabei? Welche Ansprüche sind noch zu wenig im Blick? Was könnten realistische nächste Schritte sein?; zu externen Fortbildungen schulinterne Teams statt einzelner Personen einladen; schulübergreifende Arbeitsgruppen moderieren, die längerfristig an bestimmten Problemen arbeiten, z. B. an Bestandsaufnahmen didaktischer Konzepte und Leistungen in Schulen, an der Koordinierung der Programmentwicklung von Schulen, am Austausch über Lernentwicklungen und Lernergebnisse von Kindern verschiedener Schulen; schulinterne Fortbildungen im Verbund von mehreren Schulen als »Lernen voneinander« über die wechselseitige Befragung in Themen- oder Jahrgangsgruppen organisieren: Wo liegen eure besonderen Probleme? Haben wir Erfahrungen in diesem Bereich? Was davon könntet ihr ausprobieren?; Fallberichte von »wider Erwarten erfolgreichen« Schulen erstellen, d. h. von Schulen mit besonderen Problemlagen, die erfolgreich bewältigt werden: Unter welchen besonderen Belastungen arbeiten diese Schulen? Welche konkreten Maßnahmen haben sie ergriffen? Welche Veränderungen wurden erreicht? Was könnten andere Schulen in ähnlicher Situation probieren? Regelmäßige Gespräche mit den Schulleitungen.

Das Ministerium sollte mit Blick auf das Gesamtsystem allgemeine Problemstellen ausmachen und politische Prioritäten überprüfen, z. B. für die Sicherung der materiellen Voraussetzungen oder rechtlichen Rahmenbedingungen Informationen gewinnen und aufbereiten über Sekundärauswertungen von anfallenden Verwaltungstatistiken, systematische Befragungen von Repräsentanten der verschiedenen Gruppen und von (auch externen) Sachverständigen zur Erhellung von Problemfeldern, periodische Untersuchung des Leistungs- und Entwicklungsstands in anonymisierten Stichproben von Schülerinnen und Schülern mit Erhebung von Eingangsvoraussetzungen, Prozessmerkmalen und Rahmenbedingungen des Unterrichts.

THESE 5:

Evaluation dient der Verbesserung von Unterricht und Schule.

Die Qualität von Unterricht zu fördern ist eine anspruchsvolle und konfliktträchtige Aufgabe, deren Erfüllung von der Bildungspolitik und -verwaltung differenzierte Maßnahmen verlangt. Sie hat gleichzeitig ...

- die Arbeit der engagierten Lehrerinnen und Lehrer anzuerkennen und sie zur weiteren Entwicklung ihres Unterrichts zu ermutigen;
- diejenigen herauszufordern, die ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag mit größerer Sorgfalt und Kompetenz wahrnehmen müssten, und die Einhaltung normativer Vorgaben einfordern;
- allen Lehrerinnen und Lehrern dort Unterstützung, Beratung und Fortbildung anzubieten, wo ihre individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten nicht ausreichen, den Anforderungen gerecht zu werden;
- die erforderlichen personellen und materiellen Rahmenbedingungen zu sichern.

Maßnahmen der Evaluation müssen also so organisiert werden, dass die erhofften Impulse und Einsichten nicht durch ungewollte Nebenwirkungen zunichte gemacht werden. Sie sind deshalb auszurichten auf spezifische Informationsbedürfnisse und Handlungsanforderungen in konkreten Handlungsfeldern. Vorrangiges Ziel ist dabei, die tägliche Arbeit der Schule bzw. einzelner Lehrkräfte so zu entwickeln, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler, z. B. durch ein besseres Verständnis von Lernprozessen und -schwierigkeiten, bei der Entwicklung ihrer individuellen Fähigkeiten gezielt fordern und fördern können.

Als inhaltliche Füllung von statistischen Kennwerten und von Bezugsnormen aus repräsentativen Untersuchungen können dichte, situations- und prozessbezogene Fallstudien hilfreich sein. Vor allem aber muss die Kapazität und Kompetenz zur (Selbst-)Evaluation auf Dauer im System selbst installiert werden. Schulen selbst müssen »lernende Systeme« werden.

Dafür brauchen Lehrerinnen und Lehrer methodische Kompetenzen und alltagstaugliche Verfahren. Sie sind daneben auf die Herausforderung durch externe Sichtweisen und auf die Unterstützung durch externe Kompetenz und Ressourcen angewiesen. So hat sich bewährt, dass ein Kollegium Beobachterinnen und Beobachter als »kritische Freunde« einlädt, um die Innenwahrnehmung mit einem Blick von außen zu konfrontieren. Auf der Materialebene sind kommentierte Aufgabenbeispiele und Orientierungswerte aus repräsentativen Stichproben hilfreicher als punktuelle Vergleichsarbeiten für alle Klassen, die auf die besondere Situation vor Ort (Eingangsvoraussetzungen, Rahmenbedingungen) nicht Bezug nehmen können.

Letztlich müssen alle Maßnahmen dazu beitragen, die Entwicklung von Schulen und konkrete Verbesserungen des Unterrichts in Gang zu bringen, d. h. die »Lehrenden so [zu] stärken, dass sie die Lernenden stärken« können (HEIDE BAMBACH). Deshalb sollten die Anstrengungen der Evaluation und die finanziellen Mittel darauf konzentriert werden, Beispiele und Voraussetzungen *gelingenden* Unterrichts zu untersuchen und zu dokumentieren.

Insbesondere Fallstudien von »wider Erwarten erfolgreichen« Personen bzw. Einrichtungen können helfen, lernförderliche Bedingungen zu erkennen und analoge Entwicklungen an anderen Orten anzuregen und zu unterstützen. Dies sind:

- Fallstudien von Schülerinnen und Schülern, die sich trotz ungünstiger Voraussetzungen (z. B. individueller Behinderung, bildungsfernem Milieu, sozialer Benachteiligung, Zurückstellung am Schulanfang/Wiederholung einer Klasse) in der Schule erfolgreich entwickeln und
- Fallstudien von Schulen, die trotz schwierigen Umfelds (z. B. sozialer Brennpunkt, hoher Anteil an Kindern anderer Muttersprache, Fehlen junger Lehrerinnen und Lehrer) erfolgreich arbeiten.

Im Vordergrund sollten Maßnahmen zur Entwicklung von Qualität stehen. Eine bloß deskriptive Bestandsaufnahme weithin bekannter Problembereiche bringt wenig. Vorrang hat die Analyse von Prozessen und Bedingungen vor einem nur punktuellen Vergleich von Effekten.

Der Grundschulverband fordert:

- Verzicht auf kurzatmige Reaktionen zu politischen Stimmungslagen, die sachlich nicht zu begründen sind und die Schulqualität nicht fördern, sondern ihr eher schaden.
- Entwicklung einer Tradition von Evaluierung und Rechenschaft mit dem Ziel, die Grundschule zu einer leistungsfördernden kindgerechten Schule weiterzuentwickeln. Alle Maßnahmen auf den Ebenen der Klassen, der Schulen, der Verwaltung und der Politik sind diesem Ziel verpflichtet.

Quellennachweise und einführende Literatur

Texte, die sich als Einführung eignen, sind mit einem * gekennzeichnet. Texte, aus denen Stücke in diesen Empfehlungen übernommen worden sind, haben wir mit einem # gekennzeichnet.

- # BARTNITZKY, H.: Leistungen im schriftlichen Sprachgebrauch – nach Maßgabe des Lehrplans und der Fachdidaktik. Aus einer Handreichung für die Schulaufsicht des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf : Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 1999
- # BARTNITZKY, H./KUHL, C.: Keine Klassendiktate – was denn sonst? In: Grundschulverband aktuell, Nr. 64, November 1998, S. 9-10
- # BARTNITZKY, H./SÄNGER-FEINDT, E.: Leistungen im Primarbereich. Aus einer Handreichung für die Schulaufsicht des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf : Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung, 1999
- # BRÜGELMANN, H.: Qualitätssicherung und -entwicklung. Hannover: Ms. des Einführungsvortrags zum Fachgespräch am 14.12.1998 im niedersächsischen Kultusministerium, 1998
- # BRÜGELMANN, H.: Was leisten unsere Schulen? Qualität und Evaluation von Unterricht in der Diskussion. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 1999
- BRÜGELMANN, H./FÖLLING-ALBERS, M./RICHTER, S. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung [Schwerpunkte: Offener Unterricht; Mathematik]. Seelze: Erhard Friedrich Verlag, 1998 und Sonderband S 58 der Beiträge zur Reform der Grundschule, Frankfurt/M.: Grundschulverband, 1998
- * BUHREN, C. G., u. a.: Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfaden für Schulen. Beiträge zur Bildungsforschung ... Nr. 6. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung, 1998
- FAUST-SIEHL, G., u. a.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Band 98 der Beiträge zur Reform der Grundschule, Frankfurt/M.: Grundschulverband, 1996 und Reinbek: Rororo-Taschenbuch, 1996

Qualität der Leistung

- * FEND, H.: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa 1998
- * »Frankfurter Grundschulmanifest 1989« In: FAUST-SIEHL u. a.: Kinder heute – Herausforderung für die Schule. Band 79/80 der Beiträge zur Reform der Grundschule, Frankfurt/M.: Grundschulverband, 1990, S. 12-15
- HOPF, D., u. a.: Aktuelle Probleme der Grundschule. In: BAUMERT, J., u. a.: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 2: Gegenwärtige Probleme. Hrsg. von der Projektgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Frankfurt /M.: Rororo 7338, 1980, S. 1113-1176
- HOPF, D.: Kindergarten, Vorschule und Grundschule (Elementar- und Primarbereich). In: BAUMERT, J., u. a.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung – Arbeitsgruppe Bildungsbericht. Reinbek: Rororo 9193, 1994, S. 292-340
- INGENKAMPT, K.: Schulleistungen – damals und heute. Weinheim: Beltz, 1967
- IPN Blätter: Informationen aus dem Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften: Kiel, 13. Jg., H. 3, S. 4-5; 14. Jg., H. 3, S. 4-5; 15. Jg., H. 3-4, 3, 5, 1996-98
- * »Journal für Schulentwicklung« (Studien Verlag: Wien), 2. Jg., H. 3/1997
- KANDERS, M.: IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der Zehnten IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung. In: ROLFF, H.-G., u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd 10, 1998, Weinheim/München: Juventa, S. 13-50
- KANDERS, M., u. a.: Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Bonn, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1997
- LEHMANN, R. H., u. a.: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, 1997
- * »Lernende Schule« (Seelze: Erhard-Friedrich-Verlag), 1. Jg., H. 5/98
- LINGELBACH, H.: Unterrichtsexpertise von Grundschullehrkräften. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 1995
- NEISSER, U. (ed.): The rising curve. Long-term gains in IQ and related measures. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1998
- NÖH, H.-J.: Nicht Pauken allein, aber auch Pauken muß sein. Neue Studie des Max-Planck-Instituts widerlegt Reformpädagogik. In: Welt am Sonntag v. 29.6.1997
- OECD & Statistics Canada (Hrsg.): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris/Ottawa 1995
- * »Pädagogik« (Weinheim: Beltz-Verlag), 48. Jg., H. 1/96 + 2/96, sowie 50. Jg., H. 2/98
- SCHIPPER, W.: Prozessorientierte Leistungsbewertung im Mathematikunterricht. In: Grundschulunterricht, 45. Jg., H. 11, 1998, S. 21-24
- # SCHWARZ, H.: Die Lehrenden so stärken, dass sie die Lernenden stärken. Vervielf. Ms. [Überarb. Ms. für einen Vortrag vor der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben am 31.10.1998; Fassung vom .12.1998], Hamburg 1998
- WEINERT, F. E./HELMKE, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, 1997